

アクティブ・ラーニングを導入した 教職課程国語科授業の研究

— コースデザイン、授業サイクル、評価の観点から —

木 村 陽 子¹

1. はじめに

本研究は、小学校教員に必要な国語科の教育技術を育成するための、大学における教職課程国語科の授業の在り方を探るものである。具体的には、白鷗大学の「国語概説Ⅰ」「国語科教育法」(2014年度春学期)で実施したアクティブ・ラーニング型授業を、教授法、課題内容、授業外学習、使用ツール、評価の観点から再検証する。

近年我が国では社会の仕組みが大きく変容し、「予測困難な時代」が到来したという危機感が高まる中、大学に対する地域社会、産業界、国際社会の期待はますます大きくなり、従来の「学力」だけではない、変化に対応するための基礎力や将来に活路を見出す原動力をも兼ね備えた「有為な人材」が強く求められるようになってきた(中央教育審議会、2012)。政策もそれを後押しし、「社会人基礎力」(経済産業省、2006)⁽¹⁾、「学士力」(中央教育審議会、2008)⁽²⁾等のかたちで育成されるべき能力・資質の具体例が大学に向けて示され、大学改革を促進させた。

しかし、その一方で、少子化による受験者数の減少や入試制度の多様化などの理由から、大学入学生の学力・資質が多岐にわたるようになり、リメディアル教育⁽³⁾や初年次教育⁽⁴⁾の例にも見るように、以前であれば大学に入れなかったであろう学力不足の入学生への「補修」「治療」教育まで

¹ 白鷗大学人間学部

大学は社会から求められるようになってきた。

このように、近年日本の学士課程教育は多様な観点から迅速なる質的転換を求められているわけだが、そうした議論の中で、従来の講義形式を打ち破る新しい教育方法として脚光を浴びたのが「アクティブ・ラーニング」である。2012年8月に公表された「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(中央教育審議会、以下「答申」)の中でも「アクティブ・ラーニング」の語はキーワードとなっているが、答申「用語集」を参照すれば、この語の定義は以下のようになる。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修⁽⁵⁾者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。(37ページ)

さらに、2013年6月14日に閣議決定された「第2期教育振興基本計画」(文部科学省)の中でも「アクティブ・ラーニング」は「課題探究能力の習得」⁽⁶⁾、「学生の学修時間の増加(欧米並みの水準)」等とともに、大学の授業改善のための成果指標⁽⁷⁾として掲げられている。

このような高等教育におけるティーチングからラーニングへのパラダイムシフト(岩崎・山本、2012)を受けて、教職課程国語科の授業の在り方もまた、今日姿を変えて行くことが求められている。もとよりアクティブ・ラーニングの導入は、大学だけの課題ではない。友野(2013)によれば、「欧米はもちろんアジアの小学校でも、1人の先生対生徒全員というスタイルの一斉授業が行われているのは、もはや日本くらい」であり、「ほと

んどの国では男女混成の4人程度が向かい合って椅子に座り、必要に応じて話し合いや教え合い、学び合いを行う授業が取り入れられている」という。その意味では、教職課程の受講者は、アクティブ・ラーニングによって自らの能力を伸ばしていく学生であるとともに、アクティブ・ラーニングの授業者として、近い将来それを実践・活用できる力を養うことが求められているのである。

以上のことを踏まえたうえで、小学校の教員免許状の取得をめざす受講者を対象とした「国語概説Ⅰ」「国語科教育法」を再設計するとすればどうなるだろうか。

白鷗大学では、原則「国語概説Ⅰ」を受講後に「国語科教育法」を取るようになっており、前者では新学習指導要領⁽⁸⁾の内容理解、後者では前者で得た知識を実践・活用しての学習指導案のライティングや模擬授業を主たる学修内容としている。その意味では前者と後者の関係は、内容的な連続性をもつ〈基礎編〉〈応用・実践編〉としての性格を有しているが、そうしたオーソドックスな学修課題にアクティブ・ラーニングに代表される最新の成果指標を取り込むことで、小学校教職課程国語科の新しい授業デザインを提案することを本研究は目的としている。

2. 知識獲得とその活用を連携させたコースデザイン

以下、白鷗大学の「国語概説Ⅰ」「国語科教育法」(2014年度春学期)で実施した授業に基づき考察を進める。

周知のとおり、小学校国語科はあらゆる教科の土台となる言葉の使用法をマスターさせるという役割の大きさから、総授業数の26%が充てられており⁽⁹⁾、特に低学年では1年生で総授業数の36%、2年生で35%と、学年の総授業数の実に3分の1が国語科授業に充てられている。その意味では、原則、学級担任が全教科を指導することになっている現行の小学校教員⁽¹⁰⁾という職業は、他のどの教科よりも優先して「国語科教員」としてのスキルや資質が必要とされていると言えるだろう。

他方、教科書検定制を取る我が国において教科の最も根幹となる基準を記したものが学習指導要領であるが、その意味からも教職課程国語科の基礎課程科目である「国語概説Ⅰ」の最大使命は『小学校学習指導要領解説国語編』（文部科学省、平成20年）の内容の徹底理解にある。

ところが、その肝心の学習指導要領の知識定着率に大きな問題がある。「国語概説Ⅰ」では教員採用試験対策も兼ねて国語領域の小テストを毎回授業時に配布しているが（学修時間の増加をねらったもので解答は翌週に配布）、高校までの学習の復習である漢字・語句・文法・敬語・文学史・読解等とは異なり、大学で初めて取り扱う「学習指導要領 国語」の場合、内容の重要性を考えれば暗記作業という労苦を省くわけには当然ながらいかない。

そのため論者の授業でも、受講者のモチベーションを上げるべく、授業内に「暗記タイム」を設けて直後に教員採用試験の過去問題を解かせたり、「学習指導要領 国語」を出題範囲とする授業内テストを実施し成績評価に反映させたりと、さまざまな工夫を試みている。幸いにも科目が将来の志望に直結していることもあり、受講者の意欲は総じて高く、テストの成績も悪くはない。にもかかわらず、暗記の成果としての知識がなかなか長く定着しにくいのはなぜなのか。

ここでは全米教育協会（National Training Laboratories）による「平均学習定着率」（Average Learning Retention Rates）の報告事例⁽¹¹⁾を参照したい。「学習ピラミッド」の名でも知られる同報告は、授業で学んだ内容を半年後に受講者がどれだけ記憶しているかを7つの学習スタイルで比較した研究成果であるが、結果は以下のとおりである。

Lecture（講義）：5%

Reading（読書）：10%

Audio visual（視聴覚）：20%

Demonstration（デモンストレーション）：30%

Discussion Group（グループ討議）：50%

Practice By Doing（実践してみる）：75%

Teaching Others（他人に教える行動）：90%

上記の結果に照らせば、「講義」による学習定着率は7つの学習スタイル中、5%と最も低い。これが事実ならば、「学習指導要領 国語」の内容理解を目的とする「国語概説Ⅰ」も、従来型の〈講義＋試験〉という授業スタイルでは〈深い学びにまで至り得ない〉という結論にもなり得るのである。

このような問題意識から、論者は白鷗大学における2014年度春学期の「国語概説Ⅰ」でアクティブ・ラーニング型授業を導入した。具体的には(1)「小学校学習指導要領 国語」の内容理解、(2)学生による教科書教材の事例報告（ICTを活用したプレゼンテーション）という二段構成の〈ゴール〉（目標）を設置した。これは、コースデザイン的な視点から言えば(1)に優先順位があり、(1)の知識定着ために(2)があるが、授業外学修を前提としたグループ・ワークによる課題研究やICTを活用したプレゼンテーション等は前掲「答申」（2012）の提言にも適っており、また、前掲「学習ピラミッド」においても「Teaching Others（他人に教える行動）」による知識定着率は90%と、「Lecture（講義）」（5%）の実に18倍の効果が謳われている。

一方、「国語概説Ⅰ」「国語科教育法」でアクティブ・ラーニングを実践するに際して、数ある論考の中でも本研究が特に注目したのは、〈アクティブ・ラーニングには「知識の定着・確認を目的とした演習・実験等の一般的アクティブ・ラーニング（GAL）」と、「知識の活用を目的としたPBL、創生授業等の高次のアクティブ・ラーニング（HAL）」の二種類がある〉とする河合塾（2011）の指摘である。大学では一般に講義で知識の伝達を行うが、その伝達された知識の定着や確認を目的に行われるのが「一般的アクティブ・ラーニング（GAL）」であり、獲得した知識を活用して問題発見・解決をするのが「高次のアクティブ・ラーニング（HAL）」であるという。

同塾はよりわかりやすく、前者を「命題知の定着のためのアクティブ・ラーニング」、後者を「活用知・実践知のためのアクティブ・ラーニング」と呼び替えているが⁽¹²⁾、この分類法に即して言えば、本研究が「国語概説Ⅰ」でめざしたのは前者、「国語科教育法」でめざしたのは後者のアクティブ・ラーニングの概念である。「活用知・実践知のためのアクティブ・ラーニング」は、大学教育ではこれまで「専門ゼミ」や「卒論演習」など高学年の授業で行われてきたが、本研究では1－2年生を対象学年とする教職課程国語科の授業で、「命題知の定着のためのアクティブ・ラーニング」と「活用知・実践知のためのアクティブ・ラーニング」を連続性をもってコース設計することで、知識の獲得とその活用のスムーズな連携を図っている点に特徴がある。

3. サイクルの重要性

アクティブ・ラーニング型の授業は、従来型の授業と比較して授業中の教員の関与が少ないことが特徴であり、その代わりに教員は、教授法・課題内容・授業外学習・使用ツール・評価など、多くの事柄を事前に想定しておく必要があるとされている（大山・田口、2013）。論者の場合も、初回のガイダンスでかなり長い時間を割いて上記の事柄について説明し、かつ、その内容を詳細に記したレジュメも配布する。なぜなら、講義よりも自由度が格段に高いアクティブ・ラーニングが成功するかどうかは、偏に受講者側のモチベーションがどれだけ高い状態で維持されるかにかかっているからであり、主体的な授業環境を構築する目的からも教員と受講者とのあいだの〈ルール〉と〈ゴール〉の明確化とその共有が何より重要だと考えるからである。

そうしたコースデザイン的な観点から、論者が最も重視しているのが毎時間の授業サイクルである。「国語概説Ⅰ」は、主として学習指導要領の内容理解を目的とした講義形式の「レッスン」と、レッスンの知識の定着、そして、受講者の「読む」「書く」「話す」「聞く」力の養成を目的とした

「ワーク」から構成されている。通常は、レッスンが10分程度、ワークが15分程度で、レッスンとワークを交互に3セット繰り返すことを基本サイクルとして設計している。

冒頭でも述べたように、近年では大学生の学力・資質が多岐にわたっており、クラスには集中力が長時間持続しにくい受講者もいる。そうした受講者に有効であるのは授業を短く切っていくこと、そして、毎時間同じサイクルで授業が展開されることによって、受講者が授業に見通しが立てられるようにすることであるという（佐藤、2013）。たとえば、毎時間必ず各レッスンの後に、そのレッスンとかかわりがあるワークがあると気づくだけでも、受講者の集中力が飛躍的に高まることもある。

また、ワークの内容もサイクルで設計する。たとえば、「ワーク1」では光村図書出版刊行の国語教科書の教師用指導書を配布し、それを台本としてペアとなった2人が模擬授業風に「話す／聞く」という課題を与える。「ワーク2」では文献や新聞記事等、国語や小学校教育にかかわる何らかの資料を毎回配布し、それを「読む」という課題を与える。「ワーク3」では小学校学習指導要領国語にかかわる問題を「解く」という課題を与える…といった風に、性質の異なるワークのセットを毎時間同じ順序で繰り返すことで、受講者が授業の流れを把握しやすくなり、それによって受講者の能動的な学習を促進する効果がある。

さらに、ワークの手順も毎回なるべく同じ順序で繰り返すようにしている。以下は、その例である。

〔例1〕テキスト：「どきん」3年④4月、2時間（読むこと①、話すこと・聞くこと①）

- (1) 教師用指導書を各自黙読します。（授業の全体像をイメージする）
- (2) 2人組のペアを作り、1人が教師役、1人が児童役になって、指導書を見ながら模擬授業風に話す練習をします。
- (3) 区切りのよいところで教師役と児童役を交代します。

- (4) それぞれが教師役をやってみたら、どういう点が難しかったか、
どういう点に工夫が必要かをパートナーと話し合い、結果を個々に
リアクションペーパーにまとめます。

〔例1〕は、〈「話す・聞く」ワーク〉と題した〈教科書を手にしゃべり続ける〉スキルの強化をねらった課題である。このワークは「国語概説Ⅰ」では受講者たちのグループ発表の回（計5回）を除いた計10回の授業で毎回行っており、続く「国語科教育法」でも模擬授業を行わない回（計7回）に適宜取り入れている定番ワークである。

受講者の中には、「子どもが好きだから」、「小学校の時に世話になった先生にあこがれて」といった個々の価値観や人生経験を反映した志望動機から、一方では人前で話すことへの極度な苦手意識を自覚しているながらも、模擬授業や教育実習の段階に至るまで教職への自らの職業適性にあまり疑問を抱かずにきてしまう者が少なからずいる。そうした受講者への対策として、「国語概説Ⅰ」では〈台本（＝教科書会社が作成した教師用指導書）を見ながらしゃべり続ける〉という教職における基礎的能力の育成に重きを置き、続く「国語科教育法」でも5－6人編成のグループによる「起立、礼」に始まり終わる、本番さながらの模擬授業を各グループに2回ずつ発表させている。

また、(4)の設問は、〈課題の発見 → 探求 → 解決〉の能力の育成を意図したものだが、ペア・ワークとすることで、まずは1人で考え、次にパートナーと意見交換し、最終的に自身の意見として文章に集約するという、〈個人 → ペア → 個人〉の順で課題にアプローチするようにデザインしてある。こうした訓練は、グループ討議へのスムーズな移行を図る目的からも有効である。

なお、論者の授業では「国語概説Ⅰ」での教科書教材研究、「国語科教育法」での模擬授業、さらには両授業での〈しゃべる訓練〉において光村図書出版刊行の『こくご／国語』をテキストとしているが、数ある教科書

出版社⁽¹³⁾の中から光村の国語教科書を選択した理由は大きく2つある。第一に、小中学校の国語教科書では光村がトップシェア（一説に60%強）であり、受講者が将来的に使用する確率が高い国語教科書だという〈実用性〉の点で、他の教科書に勝っているためである。実際、教育実習を終えた受講者のほとんどが、実習先で光村の国語教科書を使用し授業でのワークが役立ったと回答している。その意味からも、特に「国語科教育法」での〈しゃべるワーク〉や模擬授業では、実習先で担当する可能性が高い各学年の5月・6月の教材を多く取り上げている。

第二に、〈使用ツール〉の観点からの光村図書出版の優越性が挙げられる。前述したように、「国語概説Ⅰ」「国語科教育法」では授業外学習を前提とした課題研究や模擬授業のグループ発表を受講者に課しており、教員の関与が限定的となる分、〈使用ツール〉の充実は欠かせない条件となる。その点、光村のwebページ（www.mitsumura-tosho.co.jp/）の充実は他社と比較しても群を抜いている。とりわけ論者が受講者に参照するよう推奨しているのが、「年間指導計画資料・評価計画資料」である。ここには、各学年の「指導事項と授業時数の配当」、「指導事項配列表」、「年間指導計画例」が記載されており、「年間指導計画例」には「学習活動」の具体例や「評価基準」なども記されており、便利な使用ツールとして授業でも活用している。

続いて、〔例2〕を見てもらいたい。

〔例2〕有元秀文『PISAに対応できる「国際的な読解力」を育てる新しい読書教育の方法』

- (1) 資料①を各自黙読します。
- (2) 「読書習慣をもたない小学校教師の増加が、日本の子どもが本を読まなくなった一因である」とする筆者の主張に対する意見（賛成・反対など）をグループ内で出し合います。
- (3) 討議の内容を踏まえ、自身の最終見解をリアクションペーパーに

書きます。

〔例3〕慶松勝太郎「我が国における作文教育の問題点」

- (1) 資料①を各自黙読します。
- (2) 筆者によれば、アメリカの小学5年生用の国語教科書には、「物語」「詩」「手紙」「説明文」「説得文」「写真エッセイ」「レポート」「インタビュー」「広告」「本の紹介」「自伝」「戯曲」の12種類のジャンルの書き方が紹介されているそうですが、それと比較して光村の5年生用の国語教科書は多様なジャンルの文章の書き方を紹介しているのでしょうか。いるとしたら、「書き方の紹介」という観点から、どのような工夫がなされているのでしょうか。グループ内で意見を出し合います。
- (3) 討議の内容を踏まえ、自身の最終見解をリアクションペーパーに書きます。

〔例2〕〔例3〕はいずれも批判的思考力（クリティカルシンキング）の育成を意図した〈「読む」ワーク〉の例である。「第2期教育振興基本計画」（文部科学省、2013）では学士課程教育の共通の目標として、〈「答えのない問題」に最善解を導くことができる力〉の重要性が強調されたが、本課題のねらいも同様であり、一つの問いに〈個人→グループ→個人〉の順でアプローチして、複眼的視野から自己の理解を相対化させたのちに最善解を導く能力の育成をねらっている。そうした意図からも、設問は多様な解が想定される性質のものであればあるほど、受講者個々の批判的思考力が育成され、グループ討議も活性化し、リアクションペーパーへの回答の質も向上する。

また、前述したように「国語概説Ⅰ」の後半では、学習指導要領の深い内容理解を目的とした教科書教材研究のグループ発表を課しているが、本ワークにはグループ発表に向けての受講者同士の関係性の構築も意図され

ている。特に、「国語概説Ⅰ」は異学年・異専攻による編成クラスであることもあり⁽¹⁴⁾、他者とのコミュニケーションを嫌いワークに1人で取り組む受動的態度の受講者も当初は見受けられる。

そうした「受動的学び」を「能動的学び」へと転換させるためには、ワークの手順をできるだけ詳細に配布物に記載し、ワークの時間中、教員は極力口頭での指示出しを控え、ワーク終了後にも「模範解答」を示唆しないよう努めることが重要である。問いだけを投げかけて解答を与えないということは日本の伝統的な授業観からすれば教員の怠慢とも受け取られかねないが、受講者同士がワークを通して互恵的な相互依存関係を構築し、グループ内で課題を発見し、『小学校学習指導要領解説 国語編』や配布資料等を参照しながら自発的に解決策を導き出すようになるためには、教員の教室内での存在感が小さい方が効果を発揮しやすい。

一方、グループ内でのスムーズな関係性の構築のためには、前述したようにペア・ワークから始めることが有効であり、その点では〔例1〕に挙げた〈「話す・聞く」ワーク〉の後に、〔例2〕で挙げたようなグループ討議型のワークがくるように設計するとよい。また、グループ割は初回ガイダンス時に行い、リーダー、発表係、指導要領との対応調べ係、資料収集係等、どの人も必ず何らかの係を担うようにさせるとグループへの帰属意識が高まり、学習意欲の向上にもつながる。

続いて、〔例4〕を見てほしい。

〔例4〕資料：小学2年女子が書いた作文2点（教師の添削つき）

- (1) 資料①、②を各自黙読します。（5分）
- (2) Aさんの作文の内容や設定課題についての感想をグループ内で意見を出し合い、結果を個々にリアクションペーパーに書きます。
- (3) 作文の後に教員がコメントを書いています。コメントにどのような教員の工夫が見られるかを討議し、リアクションペーパーに書きます。

- (4) コメントを見ると、教員は子どもたちの学習進度に応じて使用する漢字を使い分けていることがわかります。つまり、小学校教員は「学年別漢字配当表」を暗記しておかなければ、板書や添削ができないということですが、これについて自分もそのように書き分けられるようになるためには、今後どのような訓練が必要だと思ふかを討議し、リアクションペーパーに書きます。

〔例4〕も資料（ここでは実際の小学2年生が書いた作文2点）を〈読むワーク〉であるが、〔例2〕〔例3〕と比較して、より国語科教員としての実践力の強化を意図したワークである。

留意すべきは、これらのワークがいずれも〈読む→話す・聞く→書く〉という同一プロセスのサイクルとして設計されていることである。特に教職課程の場合、ほとんどの受講者が「介護等の体験」によって授業を公欠する。あるいは、4年生の履修者がいる場合、授業期間中に教育実習が入り長期の公欠を要する。こうした公的理由による欠席者の学習の遅れを配慮する目的からも、「国語概説Ⅰ」「国語科教育法」では毎時間の授業の流れをできるだけ変えずに〈サイクル〉に基づくコース設計を行っている。

また、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」は、いわゆる「国語の3領域」と呼ばれる基礎的・基本的な言語活動であり、それらの能力を全方位的に強化することもワークの今ひとつの目標であることは言うまでもない。

4. セルフ・アセスメントの導入

最後に、「国語概説Ⅰ」「国語科教育法」で導入している「自己評価（セルフ・アセスメント）」について言及したい。論者の授業では、受講者の学びの意欲を生起させることを意図した評価活動を重視し、どの授業にも「自己評価」、「相互評価（ピア・アセスメント）」⁽¹⁵⁾、「教師評価」の3つの要素を取り入れたコース設計をしているが、本研究ではその中でも特に

「自己評価」について詳述したい。

そもそも論者が教職課程の授業におけるセルフ・アセスメントの重要性を認識したのは、初回時のワークの1つとして受講者に以下の問いを出したことをきっかけとする。

- (1) なぜあなたは教員になりたいのですか？
 - (2) 教員になってどんな人材を育てたいのですか？
 - (3) 日本国家や社会が求める理想的小学生像とは？

このワークは「第2期教育振興基本計画」の第1部「我が国における今後の教育の全体像」の「Ⅰ 教育をめぐる社会の現状と課題」（2－6ページ）を〈「読む」ワーク〉の後に設定したものだが、実際、国家政策と緊密な関係にある教職の志望者が、現在の日本がどのような教育の理想を掲げているのか、「有為な人材」（答申）とは具体的にどのような人材なのかをうまくイメージできていないと、新学習指導要領が提起する新しい国語観も捉えられない。

ところが、初回のワークではほとんどの受講者が「なぜ教員になりたいのか」には答えられても、「どんな人材を育てたいのか」に対しては一様に筆が鈍ってしまった。さらに、「国家や社会が求める理想的小学生像」に至っては少なからぬ受講者が無回答（思考停止）で提出してきた。

そこで、論者が導入したのがセルフ・アセスメントの教育方法である。具体的には、「国語概説Ⅰ」「国語科教育法」の授業で、以下の24の測定項目を各10点満点とし（240点満点、200点以上を合格ラインとすることを初回のガイダンスでアナウンス）、その日の自身の取り組み姿勢が何点だったかを自己採点させ記録することを習慣づけた。

表 社会人としての基礎力チェックシート

大分類	中分類	小分類	解 説
対人基礎力	親和力	親しみやすさ	話しかけ易い雰囲気をつくる
		気配り	相手の立場に立って思いやる
		対人興味	人に興味をもつ
		共感・受容	相手の話に共感し受け止める
		多様性理解	多様な価値観を受け入れる
	協働力	役割理解	自分や周囲の役割を理解する
		連携行動	互いに連携・協力して物事を行う
		情報共有	一緒に物事を進める人たちと情報を共有する
	統率力	相互支援	互いに力を貸して助け合う
		話し合う	どんな相手に対しても、相手に会わせて自分の考えを述べる ことができる
		意見を主張する	集団の中で自分の意見を主張する
		建設的・創造的な討議	議論の活発化や発展のために自ら集団に働きかける
対自己基礎力	感情 抑制力	セルフウェアネス	自分の感情や気持ちを認識し、客観的に自分の言動をコントロールする
		ストレスコーピング	欲求や恐怖などの悪い影響を及ぼすストレスを処理する
	自信 創出力	独自性理解	他者と自己のちがいを認め、自己の強みを認識する
		自己効力感	自分に自信をもつ
	行動 持続力	楽観的思考	やればできるという予測や確信をもって臨む
		主体的行動	自分の意思や判断において自ら進んで行動する
		完遂	一度決めたこと、やり始めたことはやり切る 粘り強く取り組み、やり遂げる
対職業基礎力	課題 発見力	情報収集	必要に応じて、適切な方法を選択して情報収集する
		本質理解	事実に基づいて客観的に情報をとらえ、本質的な問題を見極める
		創造力	既存の発想にとらわれず、課題に対して新しい解決方法を考える
	計画 立案力	目標設定	ゴールイメージを明確にし、目標を立てる
		シナリオ構築	目標の実現に向けた効果的な行動計画、シナリオを描く
	実践力	行動を起こす	自らものごとにとりかかる、実行に移す
		修正・調整	状況を見ながら、計画や行動を柔軟に変更する
		遵法性・社会性	公序良俗・社会ルールに則って自らの発言や行動を律することができる

上記の表は企業調査と求人情報から抽出した企業の求める力をまとめたもので、リクルートワークス研究所と㈱リアセックが共同定義したものだ

が⁽¹⁶⁾、授業ではこれを便宜上「社会人としての基礎力チェックシート」と呼び、最初のワークに入る前に一読させ、授業の終わりにその日の学修成果を自己診断させることを習慣化した。これは学修ポートフォリオ⁽¹⁷⁾の活用であり、学修者に自分自身を振り返って吟味する機会を継続的に与え、その蓄積から成長を確かめさせ、学修意欲の向上へとつなげることを意図したものだが、とりわけ教職志望者にとって有益であったのは、上記の表に基づく自己評価を習慣化したことで、それらの評価項目が彼らの中に価値判断として定着したことである。

前掲の問いを「チェックシート」の活用が習慣化した授業の終盤で再度出したところ、ほとんどの受講者が「チェックシート」の24項目とかかわりのある評価基準を土台として自身の言葉として回答できるようになっていた。これは現在の自己と、自身が将来受け持つ児童の社会から要求されている能力・資質が〈一致する〉のだということへの気づきと、その上で、小学生の時期にどのような能力・資質を育成しなければならないのかという観点に基づく〈課題の発見 → 探求 → 解決〉能力が養われたことを意味している。まさに、評価が学修と一体化した好例であると言えるだろう。

＊

＊

本研究では、論者が2014年度春学期に白鷗大学の「国語概説Ⅰ」「国語科教育法」の授業で実施したアクティブ・ラーニング型授業について取り上げ、主としてコースデザイン、授業サイクル、評価の観点から再検証してきた。その結果、コースデザインの観点からは、「国語概説Ⅰ」と「国語科教育法」が〈知識の獲得とその活用〉という異なる目標を持ちつつも、内容的に関連し合い連続性をもってコース設計している点に特徴があることを述べた。また、授業の流れやワークの手順などにおいて、論者がプロセスのサイクル化を重視していることも述べた。また、論者が受講者の学びの意欲を喚起させる目的から評価活動を重視していることを述べ、一例として近年授業に導入しているセルフ・アセスメントの試みについて述べた。

論者がアクティブ・ラーニング型の授業を試みるようになってからいまだ経験が浅く、課題も多いが、なかでも現在はグループ発表の形をとっているプレゼンテーションや模擬授業の評価に関しては、評価指標の明瞭性という点で大きな課題を残している。今後はルーブリック評価⁽¹⁸⁾などの導入も検討課題として、最終的にどのようなかたちの評価方法が受講者の能動的学びに最もつながっていくのかを授業を通して見極めつつ、より公平で客観的な成績評価をめざしていきたい。

注

- (1) 「職場や社会の中で多様な人々と共に仕事をしていくために必要な基礎的な力」として社会人基礎力に関する研究会で提言された。①前に踏み出す力（アクション）、②考え抜く力（シンキング）、③チームで働く力（チームワーク）の三つの力と、それらを構成する12の要素に分類される。
- (2) 学士課程共通の学習成果に関する参考指針として中央教育審議会で提言された。①知識理解、②総合的な学習経験と創造的志向、③汎用的技能、④態度、指向性の四つの能力に整理される。
- (3) リメディアル（Remedial）とは、学習の遅れた生徒に対して行う「補修教育」「治療教育」を意味する語。特に、大学教育を受けるにあたり不足している基礎学力を補うために行われている教育を指す場合が多い。
- (4) 教員から一方的に教えられることが多い高校までとは異なり、大学では能動的な学習が求められるため、高校と大学のあいだの段差につまずき、入学直後にその移行がうまくいかず、ドロップアウトしていく学生が多い。そのためレポートの作り方や資料の収集方法など、大学での日々の学習に必要な基本的作業について教えること。
- (5) 「答申」や法令では「学習」を「学修」と表現。「答申」の注によれば、「大学設置基準上、大学での学びは「学修」としている。これは、大学での学びの本質は、講義、演習、実験、実習、実技等の授業時間とともに、授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した「単位制」により形成されていることによる」（2ページ）とある。
- (6) 主体的に変化に対応し、自らの将来の課題を探究し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力。21世紀の大学において育成すべき能力として大学審議会で提言された。
- (7) 「第2期教育振興基本計画」によれば、成果指標とは、成果目標の内容を補足するとともに、目標達成度を直接的または間接的に測定するための指標として、同計画が特に重要と考える指標の例示であるという。35ページ。

- (8) 正式名称は「小学校学習指導要領 国語 平成20年8月」。公示は2008（平成20）年、2011（平成23）年度から全面実施。国語科に関する主な改訂点は以下のとおりである。①国語の3領域に加え、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が盛り込まれたこと、②日常生活に必要とされる言語活動の重視、③各領域「内容」の(2)に「言語活動例」の具体的例示を加えたこと、④自発性・問題解決能力の育成の重視、⑤読書活動の重視。
- (9) 6年間の総授業数5645コマ中、国語科授業は1461コマ（内訳：1年306、2年315、3年245、4年245、5年175、6年175）である。ちなみに、主要4教科（国算理社）の総授業数の比較では、国語1461、社会360、算数1186、理科405コマとなり、小学校における国語科の比重の大きさは明らかである。
- (10) 『読売新聞』（2014年6月5日）によれば、2013年5月時点で公立の小中一貫校は全国に約80校あるとされるが（文科省調べ）、実施校では小学校高学年から教科担任制を導入しており、これらを受けて教師が小学校と中学校など複数の学校で指導できる教科別の教員免許状の創設が政府の教育再生実行会議（座長・鎌田薫早稲田大学総長）から提言（素案）されたという。こうした学制改革の方向性からも、今後、初等教育における〈学級担任制から教科担任制へ〉という流れは、いっそう促進されるものと予想される。
- (11) 林徳治・藤本光司・奥野雅和『元氣が出る学び力ー世の中の本質が見えてくるヒントー』。ぎょうせい、2011年、119-120ページ
- (12) 河合塾（2011）によれば、高校までの学びは「XはYである」という形での命題の暗記が中心になっているが（＝〈命題知〉の学習）、対する〈実践知〉・〈汎用知〉は〈命題知〉に相対する概念であり、実際の社会で求められるのは〈命題知〉のみではなく、〈命題知〉を基礎にした〈実践知〉・〈活用知〉であるという。そして、高校までの〈命題知〉習得を中心とした学習と、社会が要求する〈実践知〉・〈活用知〉とのあいだのギャップを埋めることが、今日、大学教育に新たに求められているのだという。
- (13) 書写を除く、現行の小学校国語教科書には、光村以外に、①東京書籍『あたらしいこくご／新しい国語』、②学校図書『みんなとまなぶ／みんなと学ぶ』、③三省堂『しょうがくせいのこくご／小学生の国語』、④教育出版『ひろがることば／ひろがる言葉』の4種類が出版されている。
- (14) 「国語概説Ⅰ」は、小学校教員免許の取得を希望する教育学部発達科学科のスポーツ健康専攻・英語教育専攻・心理学専攻の日本人受講者53名（2－4年生）を対象とした週1回、全15回の授業である。2年生が中心ではあるが3－4年生も多数受講しており、異専攻、異学年によるクラス編成であるため受講生同士が必ずしも知り合いではないこと、学期中に4年生の教育実習が入ることへの配慮が必要であることなどにクラスの特徴がある。
- (15) 受講者同士が互いの課題を評価する方法。他の学習者を評価することにより、相手の成果から学んだり、自己の内省を促したりする効果があるとされる。また、学習者同士のフィードバックは理解しやすく、教員が想定しないような有用でバラエティに富むフィードバックが期待できるという。
- (16) 目白大学・目白短期大学部ベーシックセミナー準備委員会編著『ベーシックセミナーテキスト』2013年、目白大学・目白短期大学部、111ページ。
- (17) 学生が、学修過程ならびに各種の学修成果（例えば、学修目標・学修計画表とチェックシート、課題達成のために収集した資料や遂行状況、レポート、成績単位取得表など）を長

期にわたって収集し、記録したもの。それらを必要に応じて系統的に選択し、学修過程を含めて到達度を評価し、次に取り組むべき課題をみつけてステップアップを図るとい
う、学生自身の自己省察を可能とすることにより、自律的な学修をより深化させること
を目的とする。

- (18) 米国で開発された学修評価の基準の作成方法。評価水準である「尺度」と、尺度を満たした
場合の「特徴の記述」で構成される。記述により達成水準等が明確化されることによ
り、他の手段では困難な、パフォーマンス等の定性的な評価に向くとされ、評価者・
被評価者の認識の共有、複数の評価者による評価の標準化等のメリットがあるとされる。

【参考文献】

- ・中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主
体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』、2012年。
- ・文部科学省（閣議決定）『教育振興基本計画』、2013年。
- ・経済産業省『社会人基礎力に関する研究会』「中間とりまとめ」報告書、2006年。
- ・河合塾編著『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか』東信堂、2011年。
- ・大山牧子・田口真奈「大学におけるグループ学習の類型化ーアクティブ・ラーニング型授業
のコースデザインへの示唆ー」『日本教育工学会論文誌』第37巻2号、2013年8月。
- ・中山留美子「アクティブ・ラーナーを育てる能動的学修の推進におけるPBL教育の意義と導
入の工夫」『21世紀教育フォーラム』第8号、2013年3月。
- ・林徳治・藤本光司・奥野雅和『元氣が出る学び力ー世の中の本質が見えてくるヒントー』。ぎょ
うせい、2011年。
- ・岩崎千晶・山本敏幸「アクティブ・ラーニングを支えるCourse Management System《CEAS》
を主軸としたICT活用による授業デザイン——教職科目・初年次教育科目を事例に——」『関
西大学 I T センター年報』第3号、2012年度版。
- ・（講演記録）佐藤広子「主体的な学習を促進する授業環境の構築」『第1回FD研究会報告』
2013年7月。
- ・友野伸一郎『『深い学び』につながる『アクティブラーニング』とは』『キャリアガイダンス』
第45号・別冊付録、2013年2月。